

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE: DA TRADICIONAL ÀS CONTEMPORÂNEAS

Valeria Metroski de Alvarenga

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9581>

Submetido em: 2024-08-08

Postado em: 2024-08-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9176>)

## TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE: DA TRADICIONAL ÀS CONTEMPORÂNEAS

Valéria Meroski de Alvarenga - IFC e PROFARTES(UDESC)<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5527>

[valeriameroski@hotmail.com](mailto:valeriameroski@hotmail.com)

<sup>1</sup> IFC e PROFARTES(UDESC), Brasil.

**RESUMO:** Quais foram/são as tendências pedagógicas para o ensino de Arte? O objetivo deste artigo foi apresentar um panorama dessas concepções educativas com ênfase nas Artes Visuais. Dividiu-se as tendências em dois grupos: (i) gerais (Pedagogia Tradicional, Nova, Técnica e Histórico-Crítica), as quais abrangem diversos componentes curriculares e (ii) específicas para o ensino de arte (Abordagem Triangular, Cultura Visual, Estética do Cotidiano e A/R/Tografia). Devido à complexidade delas, não se tem pretensão de esgotá-las, e sim elencar características teórico-metodológicas para fins analíticos/comparativos. A metodologia utilizada foi a qualitativa de cunho bibliográfico. Como aporte teórico, contou-se com o apoio dos seguintes autores: Arslan e Iavelberg (2006), Barbosa (2008, 2010, 2012, 2014, 2015), Ferraz e Fusari (2018), Iavelberg (2009), Oliveira e Hernandez (2015), Irwin e Dias (2013), Richter (2000), Saviani (2007, 2013), entre outros. Os resultados indicaram pontos consonantes e dissonantes entre as tendências gerais e específicas, resquícios das concepções antigas na atualidade e inter-relações entre as que estão em voga, vinculadas à lógica pós-moderna.

**Palavras-chave:** Ensino de arte, Tendências pedagógicas, Estratégias didáticas, Metodologias.

### PEDAGOGICAL TRENDS IN ART TEACHING: FROM TRADITIONAL TO CONTEMPORARY

**ABSTRACT:** What were/are the pedagogical trends for teaching Art? The objective of this article was to present an overview of these educational concepts with an emphasis on Visual Arts. The trends were divided into two groups: (i) general (Traditional, New, Technical and Historical-Critical Pedagogy), which cover several curricular components and (ii) specific to art teaching (Triangular Approach, Visual Culture, Aesthetics of Daily Life and A/R/Tography). Due to their complexity, there is no intention of exhausting them, but rather listing theoretical-methodological characteristics for analytical/comparative purposes. The methodology used was qualitative with a bibliographic nature. As a theoretical contribution, we had the support of the following authors: Arslan and Iavelberg (2006), Barbosa (2008, 2010, 2012, 2014, 2015), Ferraz and Fusari (2018), Iavelberg (2009), Oliveira and Hernandez (2015), Irwin and Dias (2013), Richter (2000), Saviani (2007, 2013), among others. The results indicated consonant and dissonant points between general and specific trends, remnants of old conceptions today and interrelationships between those that are in vogue, linked to postmodern logic.

**Keywords:** Art teaching, Pedagogical trends, Teaching strategies, Methodologies.

## TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE: DE LO TRADICIONAL A LO CONTEMPORÁNEO

**RESUMEN:** ¿Cuáles fueron/son las tendencias pedagógicas para la enseñanza del Arte? El objetivo de este artículo fue presentar un panorama de estos conceptos educativos con énfasis en las Artes Visuales. Las tendencias se dividieron en dos grupos: (i) generales (Pedagogía Tradicional, Nueva, Técnica e Histórico-Crítica), que abarcan varios componentes curriculares y (ii) específicas de la enseñanza del arte (Enfoque Triangular, Cultura Visual, Estética de la Vida Cotidiana y A/R/Tografía). Por su complejidad, no se pretende agotarlos, sino enumerar características teórico-metodológicas con fines analíticos/comparativos. La metodología utilizada fue cualitativa de carácter bibliográfico. Como aporte teórico contamos con el apoyo de los siguientes autores: Arslan y Iavelberg (2006), Barbosa (2008, 2010, 2012, 2014, 2015), Ferraz y Fusari (2018), Iavelberg (2009), Oliveira y Hernandez (2015), Irwin y Dias (2013), Richter (2000), Saviani (2007, 2013), entre otros. Los resultados indicaron puntos consonantes y disonantes entre tendencias generales y específicas, restos de viejas concepciones hoy e interrelaciones entre aquellas que están en boga, vinculadas a la lógica posmoderna.

**Palabras clave:** Enseñanza del arte, Tendencias pedagógicas, Estrategias de enseñanza, Metodologías.

## INTRODUÇÃO

Se você é professor, ou pretende ser, com certeza já se perguntou: o que vou ensinar? Por quê? Para quem? Como? De modo implícito ou explícito, os docentes buscam responder a essas questões por meio das escolhas teórico-metodológicas previstas em diferentes tendências pedagógicas, sendo que:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram (LIBÂNEO, 1992, p. 12).

Mas, o que seriam as tendências pedagógicas? Elas são conjuntos de ideias/teorias que orientam o processo educativo. Basicamente, elas tentam responder às quatro perguntas iniciais por meio de conteúdos, objetivos, destinatários e metodologias de ensino. Aspectos estes essenciais tanto para o currículo quanto para a prática docente. Tais tendências são permeadas por condicionantes sócio-históricas, culturais, políticas, econômicas e sofrem influências de complexas intencionalidades valorativas que embasam paradigmas educativos, prevendo distintas concepções de ser humano para a sociedade (LIBÂNEO, 1992; SAVIANI, 2007).

No caso do ensino de Arte, existem diferentes tendências pedagógicas que buscavam/buscam dizer qual é a melhor forma educativa para essa área, sendo assim, aqui, serão destacadas as que se consolidaram ao longo do tempo e as que estão emergindo na

contemporaneidade. Ao fazer uma análise histórica, nota-se que as “[...] tendências pedagógicas que se sucederam ainda estão presentes em diversos contextos educativos [e] que os professores misturam orientações didáticas e várias concepções de arte em suas práticas” (IAVELBERG, 2009, p. 109). Desse modo, ao concordar com Libâneo (1992, p. 12) de que a “[...] descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula [...]”, será possível apresentar, ao longo do texto, as tendências pedagógicas (gerais e específicas) que perpassaram/perpassam o ensino de Arte para possíveis comparações.

No que se refere às concepções e às tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte que permeiam o século XXI, além da Abordagem Triangular, há a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a A/R/Tografia convivendo com tendências pedagógicas não específicas, tal como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e também destaca-se os resquícios das Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Sobre isso, é necessário considerar que “Tradição e inovação parecem imbricadas na articulação entre teorias da arte, educação, práticas sociais e ensino da arte. [...] As transformações nas tendências pedagógicas, por sua vez, articulam-se com as mudanças nas teorias e práticas educativas” (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p. 1).

Pode-se dividir o ensino da arte no Brasil em três grandes períodos: Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista. Destaca-se que o Modernismo representou uma ruptura para a Arte/Educação nacional, por isso os prefixos: pré e pós (SILVA & ARAÚJO, 2007). E, durante tais períodos foram aplicadas ou serão diversas tendências pedagógicas.

Na concepção Pré-Modernista, a arte era compreendida como técnica, na qual se valoriza o produto final, tendo como premissa a escola tradicional de ensino. São considerados antecedentes da Pedagogia tradicional em Arte o ensino jesuítico (século XVI) e os ensinamentos da Academia Imperial de Belas Artes (1826) no Rio de Janeiro, oriunda da Missão Artística Francesa, na qual se valorizava a cópia de “modelos” ao estilo Neoclássico. E, com Rui Barbosa, a partir do ensino do desenho nas escolas, em 1870, houve a “oficialização” dessa tendência pedagógica no ensino de Arte (BARBOSA A. M., 2008; BARBOSA, 2012, 2014, 2015; IAVELBERG, 2009; FERRAZ & FUSARI, 2018).

Na concepção Modernista, a arte era tida como expressão, em que se valorizava o processo, isso amparado pelos princípios da Pedagogia Nova. No início do século XX, houve a Semana de Arte Moderna no Brasil, o surgimento das Escolinhas de Arte e a valorização da livre-expressão e da noção do *laissez-faire* (deixar fazer) no ensino de Arte (FERRAZ & FUSARI, 2018; SUBTIL, 2012; IAVELBERG, 2009; BARBOSA A. M., 2008; BARBOSA, 2012, 2014, 2015).

Já na concepção Pós-Modernista, o ensino de arte é tido como conhecimento e, “[...] ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte” (SILVA & ARAÚJO, 2007, p. 11). A partir desse período, surgiu uma valorização maior da Arte e o aparecimento de diversas tendências pedagógicas específicas, entre elas, a Abordagem triangular.

Esse último período foi marcado pelo ensino obrigatório da Arte nas escolas (Lei n. 5.692/1971<sup>1</sup>), na época, denominado Educação Artística, e pelo surgimento dos cursos de licenciatura curta, com dois anos de duração e com viés polivalente (conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas) para suprir a demanda criada. Para minimizar tais problemas, nos anos de 1980, ocorreu o movimento dos professores de Arte e surgiram as associações, entre elas, a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB) em 1987. E, na sequência, veio a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96, que alterou a denominação “Educação Artística”, cuja noção de arte era de atividade recreativa, para “Arte” como área do conhecimento. Para orientar a prática pedagógica, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCNs-Arte) em 1997/1998, e a Abordagem Triangular se espalhou pelo país (ALVARENGA & FONSECA DA SILVA, 2018; BARBOSA, 2012, 2014; IAVELBERG, 2009; FERRAZ & FUSARI, 2018; SILVA & ARAÚJO, 2007; PIMENTEL & MAGALHÃES, 2018).

Mesmo com esses avanços, o ensino polivalente continuou até que os profissionais da área da música conseguiram a aprovação da Lei n. 11.769/2008, conhecida como a Lei da Música, que mobilizou os professores das demais áreas artísticas a lutarem pela aprovação da Lei n. 13.278/2016, que especifica o que deve ser compreendido pela palavra Arte na atual LDB: música, dança, teatro e artes visuais. Todavia, essa lei apresenta interpretações ambíguas e, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda aparece, além das linguagens específicas, as Artes integradas. Enfim, em mais de meio século depois da obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil, a polivalência ainda não foi resolvida (ALVARENGA & FONSECA DA SILVA, 2018; PIMENTEL & MAGALHÃES, 2018). Permeando todos esses elementos das políticas públicas educacionais, existem distintas tendências pedagógicas apresentando caminhos possíveis para o ensino de Arte nas escolas.

Optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico, que serve para apresentar “[...] avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornecer informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja” (MOREIRA, 2004, p. 23). Foram utilizados como aporte teórico os seguintes autores: Barbosa A. M. (2008), Barbosa (2012, 2014, 2015), Ferraz e Fusari (2018), Iavelberg (2009), Oliveira e Hernandez (2015), Dias e Irwin (2013), Richter (2000), Saviani (2007, 2013), Arslan e Iavelberg (2006), Libâneo (1992), Pimentel e Magalhães (2018), entre outros.

O texto foi organizado da seguinte forma: (1) “Tendências pedagógicas gerais e o Ensino de Arte (Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica)”, que correspondem às concepções educacionais que foram/são utilizadas por todas as disciplinas, inclusive a de Arte; e (2) “Tendências pedagógicas específicas para o Ensino de Arte (Abordagem triangular, Cultura Visual, Estética do Cotidiano e A/R/Tografia)”, que tratam sobre as tendências específicas, ou seja, as que estão diretamente direcionadas para o ensino de Arte propriamente dito.

---

<sup>1</sup> Nesse período, a tendência pedagógica em voga era a Tecnicista, a qual não se encaixa na concepção de arte como conhecimento.

## AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS GERAIS E O ENSINO DE ARTE (PEDAGOGIA TRADICIONAL, NOVA, TECNICISTA E HISTÓRICO-CRÍTICA)

Nesta seção apresenta-se uma síntese dos aspectos teórico-metodológicos de quatro das tendências pedagógicas mais conhecidas e que foram/são mais significativas para a área artística: Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica.

O início do ensino de arte na perspectiva da Pedagogia Tradicional, propriamente dita, ocorreu, no Brasil, na transição do Império para a República. Ao considerar os aspectos históricos que permearam sua origem, no século XIX, devido à crescente industrialização, tendo por base o Positivismo e a exatidão científica, percebe-se no âmbito educacional o surgimento de uma racionalidade técnica, e os professores de Arte não saem imunes disso. Essa racionalidade técnica “[...] tentou dar conta não só de uma organização precisa dos conteúdos curriculares, mas da invenção de modelos com a pretensão de serem comprovadamente eficientes tanto para o ensino quanto para o controle da aprendizagem e avaliação dos resultados” (OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2015, P. 84).

Tal pretensão gerou um ensino que consistia na transmissão de conhecimentos tidos como neutros e na concepção prática-utilitária do ensino de Arte. Essa visão se amparava nas ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio Borges, ligadas, também, à noção de preparação técnica para o trabalho dos escravos recém-libertados, principalmente na construção civil (BARBOSA A. M., 2008).

No que tange à expansão do ensino do Desenho nas escolas da época, este foi propagado por Rui Barbosa a partir de 1870, sendo que ele,

[...] influenciado pelos modelos educativos americanos, ingleses e belgas, copiava e transcrevia literalmente as propostas de ensino de desenho (de Walter Smith), sem qualquer preocupação com a cultura nativa. O desenho era relacionado ao progresso industrial, tinha sentido utilitário e de preparo para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais. Na prática das escolas, predominava a concepção neoclássica – com ênfase na linha, no contorno, no traçado e na configuração. A relação entre ensino de desenho e preparação para o trabalho continuou, no século XX, para as classes sociais mais baixas (IAVELBERG, 2009, p. 110-111).

Esse modelo de ensino de arte, destacando-se principalmente o desenho, perdurou por muitos anos nas escolas, sendo que, entre 1930 e 1970, havia: desenho do natural (observação e cópia de objetos), desenho decorativo (rosáceas, vitrais, ornatos, faixas, frisas e barras decorativas, estudo de letras, painéis e pinturas de gregas), desenho geométrico (construção e morfologia), ampliação de figuras (por meio da técnica quadriculada<sup>2</sup>) e desenho “pedagógico” (esquemas de desenho para ilustrar aulas, destinadas às escolas normais, antigo magistério). (FERRAZ & FUSARI, 2018; IAVELBERG, 2009; BARBOSA, 2015).

A forma principal do processo de ensino e aprendizagem nessa tendência pedagógica consistia na reprodução de “[...] modelos, propostos pelo professor, acreditando-se que seriam

---

<sup>2</sup> Essa atividade proposta por Walter Smith, sistematizada por Rui Barbosa, denominada de rede estimográfica, fez parte do currículo escolar de arte por quase cem anos, sendo encontrada em livros didáticos até meados dos anos de 1980. Até mesmo hoje, ela aparece na internet como sugestão de brincadeira infantil (BARBOSA, 2015).

fixados pela repetição, os objetivos estavam ligados à busca de aprimoramento e destreza” (IAVELBERG, 2009, p. 111). O professor era visto como o detentor da verdade, e o aluno era um mero receptor. Ou seja, praticamente não havia espaço para a expressão individual e a criatividade. No que se refere aos aspectos metodológicos da escola tradicional, esta

[...] enfatizava o ensino de conteúdos, e o produto da aprendizagem era a reprodução, e não o processo. Os conteúdos, conhecimentos e valores sociais eram considerados verdades absolutas a serem repassadas para os alunos. A aprendizagem era receptiva e mecânica, com práticas de repetição, exercício da vista, da mão, da memória e do senso moral. O currículo, estruturado sem vínculo com a realidade social dos alunos, não levava em consideração as diferenças individuais. Os métodos eram a exposição verbal e a demonstração da matéria. Na relação didática, predominava a autoridade do professor, a disciplina imposta, o silêncio e a atenção. A avaliação incidia sobre as habilidades manuais, hábitos de precisão, organização, limpeza e capacidade de reproduzir os conteúdos (IAVELBERG, 2009, p. 111-112).

Observa-se, portanto, que a rigidez, a memorização e a repetição/reprodução do que foi ensinado como verdade incontestável, sem a vinculação com a realidade e/ou os interesses dos estudantes, estavam na base do processo de ensino-aprendizagem na tendência pedagógica tradicional, não apenas no campo do ensino de arte, mas em todas as disciplinas do currículo, visto que fazia parte da relação social, histórica e cultural do período. Quanto aos objetivos do ensino de Arte na Pedagogia Tradicional, além da preparação para o trabalho, eles consistiam em desenvolver o conhecimento intelectual dos alunos, assim como serviam para auxiliar as outras disciplinas do currículo: ciências e geografia, por exemplo. Quer dizer que o ensino de arte não era valorizado por ele mesmo e sim como apêndice de outras matérias (FERRAZ & FUSARI, 2018; IAVELBERG, 2009; ARSLAN & IAVELBERG, 2006; BARBOSA, 2012, 2015).

Ocorre um movimento totalmente oposto no Ensino de Arte durante a Pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova ou Escola Ativa. Tal tendência pedagógica teve origens no século XIX, na Europa e nos EUA, chegando ao Brasil em 1930 e se disseminando entre 1950 e 1960. Essa Escola Nova “[...] parte da premissa de que a necessidade é a mola da ação e se expressa pelo interesse. Em arte, defende-se a livre expressão, a auto-expressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte” (IAVELBERG, 2009, p. 112). Tal ênfase na expressão individual dos sujeitos foi influenciada pelo surgimento de “[...] disciplinas do começo do século XX: a psicologia, a psicanálise, a antropologia e as teorias da criatividade e as proposições da arte moderna” (IAVELBERG, 2009, p. 113).

De acordo com Iavelberg (2009) e Barbosa A. M. (2008), o pioneiro do método da livre expressão foi o educador tcheco Franz Cizek (1865-1946). Ele desenvolveu os primeiros trabalhos artísticos com crianças e jovens na Escola de Artes e Ofícios de Viena (Áustria), priorizando a importância da estética, assim como do aspecto psicológico de libertar-se por meio do impulso criador. Entre os autores que ajudaram a firmar o Movimento da Escola Nova, destacam-se:

[...] John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), dos Estados Unidos e Hebert Read (a partir de 1943), da Inglaterra. Com a publicação de seu livro *Educação pela Arte* (traduzido em vários países), Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico. Influenciado por esse

movimento, no Brasil, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da “Educação através da Arte” (FERRAZ & FUSARI, 2018, P. 31).

O ensino de Arte, por meio do Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), ganhou força com a abordagem do já citado Augusto Rodrigues, de Margaret Spencer, de Lúcia Valentim e de Noêmia Varela. As atividades ocorriam em espaços extraescolares, visto que o ensino de arte ainda não era obrigatório nas escolas (BARBOSA, 2014; IAVELBERG, 2009). Basicamente, “[...] apregoava-se substituição da cópia pela livre expressão e, da reprodução das obras passou-se à criação e experimentação [...] o livro *Art as experience* de Dewey que, apropriado pelos educadores escolanovistas, tornou-se um dos pilares das propostas [...]” (SUBTIL, 2012, p. 131).

No que tange aos aspectos metodológicos da Escola Nova, a aprendizagem deveria ocorrer por meio da descoberta. Para isso, a ênfase na pesquisa e na solução de problemas era incentivada pelo professor, e ele se tornou um facilitador do processo de aprendizagem e não mais o detentor do conhecimento como na Pedagogia Tradicional. O professor, então, deveria respeitar os interesses dos alunos, visto que os aspectos psicológicos eram priorizados, enquanto os sociais menosprezados (FERRAZ & FUSARI, 2018; IAVELBERG, 2009; BARBOSA, 2015; SAVIANI, 2007). Quanto aos conteúdos, estes “[...] eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizando-se o desenvolvimento do “aprender a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos” (IAVELBERG, 2009, p. 114).

Cabe ressaltar que as propostas da Escola Nova sofreram muitas deformações durante sua assimilação, pois, segundo Iavelberg (2009, p. 114), “[...] assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino de arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada”.

Os resquícios da Pedagogia Nova permanecem em muitas concepções de ensino de arte nas escolas ainda hoje, tanto entre alunos quanto entre alguns docentes. Sendo assim, considera-se coerente a crítica de Barbosa (2012, p. 23) sobre a suposta finalidade de o ensino de arte ser baseado apenas na liberação emocional, visto que “[...] se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional”. Além disso, como professores, é preciso lembrar-se de que ensino de arte não é terapia e que “[...] a interpretação psicológica fora do *setting* terapêutico é uma prática autoritária e violadora da intimidade psíquica (IAVELBERG, 2009, p. 114).

Em síntese, com a Pedagogia Nova, há uma mudança de paradigma quanto ao ensino de arte, pois, se, na Pedagogia Tradicional, a cópia de modelos, a repetição e a memorização eram priorizadas, na Escola Ativa, a experimentação livre, a criatividade e a espontaneidade eram valorizadas. Evitava-se, inclusive, mostrar imagens para não influenciar o aluno. O resultado foi um esvaziamento de conteúdos em nome da livre-expressão e da concepção do “aprender a aprender” (IAVELBERG, 2009; BARBOSA, 2012, 2015).

Outra tendência pedagógica que esteve presente no ensino de Arte foi a Técnica. Oriunda dos EUA, nos anos de 1950, ela se propagou no Brasil nos anos de 1960 e 1970. Essa perspectiva estava em consonância com o sistema produtivo capitalista e com “[...] os interesses

da sociedade industrial e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. O behaviorismo (Skinner) era a base psicológica da proposta, o que implicava a prática escolar e as propostas de estudos dirigidos” (IAVELBERG, 2009, p. 115). O Comportamentalismo, vinculado ao condicionamento (reforço positivo e negativo e relação estímulo/resposta), tinha como intuito adequar as atitudes dos estudantes (modelar comportamentos) tanto as normas da escola quanto ao futuro mundo do trabalho.

Nessa tendência, obteve-se um ensino de Arte, com objetivos, conteúdos e avaliação, voltado para o sistema técnico, cuja concepção era mais mecanicista e racional, no qual tanto o professor quanto o aluno eram secundários. Ambos deviam seguir manuais e cumprir metas. Nesse momento, se popularizou o ensino de ampliação de imagens e de gregas, tal como se vê na Pedagogia Tradicional (FERRAZ & FUSARI, 2018; IAVELBERG, 2009, SUBTIL, 2012).

Quanto aos aspectos metodológicos da perspectiva tecnicista, como havia uma crença na neutralidade científica, foi dado ênfase para a utilização de “[...] manuais, módulos, tecnologia educacional e auto-instrução (dirigida). ‘Aprender a fazer’ era uma orientação forte da proposta. O professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel era técnico, “neutro” e “imparcial”. O enfoque era diretivo” (IAVELBERG, 2009, p. 115). Tal formato, principalmente relativo ao uso de livros didáticos e aos recursos tecnológicos e/ou audiovisuais, aumentava a ideia de “modernização” do ensino e da geração de comportamentos adequados para a sociedade capitalista. Além disso, é importante lembrar que essa tendência pedagógica se firmou, no Brasil, em um momento político que exigia “[...] mais ajustamento social e conformidade aos valores cívicos da ditadura do que propriamente um espírito criador” (SUBTIL, 2012, p. 139).

Em contraposição às três tendências pedagógicas supracitadas, consideradas por Saviani (2013) como não críticas, ressalta-se a PHC que, como a própria nomenclatura diz, é crítica. Ela tem por base o materialismo histórico-dialético e foi criada por esse autor na década de 1980 no Brasil.

Nessa concepção pedagógica, deve-se trabalhar com os conhecimentos (científicos, filosóficos e artísticos) historicamente produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade, em suas formas mais desenvolvidas, visando a sua socialização para produzir a humanidade nos indivíduos (SAVIANI, 2007, 2013; FONSECA DA SILVA, 2024; SCHLICHTA, 2021). Para isso, é necessário fazer “A identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. [...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Houve e ainda há muitas objeções relativas à PHC, taxando-a autoritária, antidemocrática, visto que esta retoma a centralidade do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso cabe uma reflexão:

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? [...] (LIBÂNEO, 1992, p. 15).

Destaca-se que a PHC visa, por meio do processo de transmissão-assimilação da cultura, a aprimorar os sentidos e a gerar a humanidade dos sujeitos. Isto é “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). No caso do ensino de Arte, de acordo com Fonseca da Silva (2024), deve-se abordar sobre os diferentes aspectos da Arte ao longo da história, das culturas e das sociedades de forma contextualizada, crítica e sistematizada, indicando momentos significativos de rupturas no âmbito artístico (conceituais, materiais, etc.) e sistemas existentes que valorizaram/desvalorizavam os objetos artísticos e o próprio artista (mecenato, mercado de arte, etc.) ao longo do tempo e de acordo com Saviani (2007, 2013) e Schlichta (2021), sempre priorizando os conteúdos “clássicos”.

Mas o que seriam esses clássicos? Saviani (2013, p. 13) apresenta alguns elementos que podem auxiliar nesse entendimento: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Esse autor salienta que a referência à noção de “clássico” não significa, necessariamente, a negação do “moderno” e nem a exclusão do popular em prol do erudito. Todavia, “Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2013, P. 20).

Como aspecto metodológico da PHC, tem-se a prática social inicial (como ponto de partida), a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final (como ponto de chegada). Assim, segundo Saviani (2007), o aluno sairá da síncrese (predomínio do senso-comum e visão confusa do todo) e chegará à síntese (integração dos conhecimentos resultando em novas ações por meio da conscientização das múltiplas determinações da realidade). Ou seja, “Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ & FUSARI, 2018, P. 34).

Para facilitar possíveis comparações entre as diferentes tendências pedagógicas apresentadas, elaborou-se a Tabela 1, na qual constam alguns aspectos delas, resumidamente, de modo inter-relacionado com o ensino de Arte: origens, teóricos da área educacional, artística e afins, aspectos teóricos, objetivos do ensino de arte, conteúdos de arte, aspectos metodológicos, papel do professor e avaliação.

**Tabela 1. Síntese das Tendências Pedagógicas no Ensino de Arte (gerais)**

	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>	<b>Pedagogia Tecnicista</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b>
<b>Origens</b>	Antecedentes no Brasil: período colonial – Jesuítas.  Também utilizada no início do século XIX (Academia Imperial de Belas Artes).  Se fortaleceu na República e continuou ao longo do século XX.	Ganhou força, no Brasil, no início do século XX e o foco era a livre-expressão, em consonância com a experimentação da Arte Moderna (Semana de 22). Surgimento das Escolinhas de Arte (1948)	Surge no Brasil, na segunda metade do século XX (anos 60 e 70) em sintonia com os interesses da sociedade industrial (modelo empresarial na escola).	Criada por Saviani, na década de 1980, durante a ditadura civil-militar. Opõe-se às Pedagogias Não-Críticas (Tradicional, Nova e Tecnicista) e Crítico-Reprodutivistas. Visa a superação da sociedade capitalista.
<b>Teóricos</b>	Johann Herbart  Walter Smith  Rui Barbosa	John Dewey  Victor Lowenfeld  Herbert Read  Augusto Rodrigues	Burrhus Skinner  Benjamin Bloom  Robert Gagné	Demerval Saviani  Maria C. Fonseca da Silva  Consuelo B. A. Schlichta  Paulo Cesar Duarte Paes
<b>Aspectos teóricos</b>	Princípio do Liberalismo (ênfase na liberdade e nas aptidões individuais) e do Positivismo (racionalismo e exatidão científica);  O conhecimento é neutro, universal e é considerado verdade absoluta;	Tem por base a Psicologia Experimental;  Ênfase no processo, na expressão individual, na criatividade e nas experiências;  Priorizava os aspectos psicológicos do desenvolvimento em detrimento do conteúdo;	Tem por referência o Behaviorismo;  Adequação de comportamentos;  Aspectos “mecânicos” e racionais eram priorizados;  Educação associada ao sistema produtivo capitalista e as tecnologias.	Tem o Materialismo histórico-dialético como fonte epistemológica;  A escola influencia e é influenciada por determinantes sócio-históricos e econômicos;  Visa a conscientização histórica e a transformação social fornecendo conhecimentos

	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>	<b>Pedagogia Tecnicista</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b>
	Ênfase no produto final e não no processo. Visão enciclopedista.	“Aprender a aprender”.		científicos, artísticos e filosóficos de modo crítico.
<b>Objetivos do ensino de Arte</b>	Desenvolver habilidades técnicas e destrezas manuais; Servir como sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho (classes sociais baixas); Criar hábitos de organização, limpeza, aprimoramento e destreza	Cultivar a expressão individual, e os aspectos afetivos/emocionais;  Valorizar os interesses dos alunos e a sua espontaneidade; Experimentar o fazer artístico.	Saber construir, o aspecto técnico é mais relevante do que a criatividade; Preparar indivíduos para o mercado de trabalho;  “Aprender a fazer”.	Democratizar o conhecimento artístico e cultural historicamente acumulado pela humanidade;  Gerar meios de humanização e desenvolvimento dos sentidos.
<b>Conteúdos de Arte</b>	Desenhos de observação (cópias de modelos);  Noções de proporção;  Perspectiva, Composição;  Construções geométricas;  Desenhos de ornatos;  Esquemas de luz/sombra;  Música – canto orfeônico;  Trabalhos manuais;	Valorização da livre-expressão ( <i>laissez-faire – deixar fazer</i> ); Experimentações com materiais e técnicas diversas, principalmente com desenho e pintura; Conteúdos variados, conforme os interesses dos estudantes; Oferecer condições para o “aprender a aprender” etc.	Repasse de técnicas de forma mais mecanicista; Desenho geométrico; Imagens prontas de datas comemorativas; Técnicas de ampliar e reduzir imagens; Atividades de passo-a-passo etc.	Conhecimentos culturais / artísticos acumulados historicamente pela humanidade, em permanente ligação com a realidade social; Conteúdos “clássicos” da área de modo sistematizado; Problematização das rupturas (conceituais, materiais etc.) que modificaram a arte (relação entre contexto histórico, econômico, social e seus sistemas ao longo do tempo).

	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Pedagogia Nova</b>	<b>Pedagogia Tecnicista</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b>
	Desenho pedagógico nos cursos de magistérios para ilustrar aulas etc.			
<b>Aspectos metodológicos</b>	Disciplina rígida, atividades fixadas na repetição, memorização e cópia de modelos;  Representação convencional de imagens; Aulas expositivas.	Valorização da experiência e da espontaneidade;  <i>Slogan</i> : “a arte não se ensina”;  Evitava-se mostrar imagens para não influenciar o aluno;  Predominância de trabalhos em grupo.	Uso de recursos tecnológicos (vídeos instrucionais / tutoriais), módulos e autoinstrução.  Uso excessivo de livros didáticos e/ou manuais.	Da síntese à síntese: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.  Permeando essas etapas, deve-se relacionar teoria e prática com sistematização dos conhecimentos artísticos.
<b>Papel do professor</b>	transmissor do conhecimento.	facilitador da aprendizagem	técnico que aplica propostas “prontas” de manuais	“mediador” que visa gerar compreensão crítica e conscientização da realidade histórica e social.
<b>Avaliação</b>	Verificação do domínio técnico das habilidades manuais, memorização, organização e capacidade de reproduzir conteúdos.	Autoavaliação, principalmente. Deve-se considerar todo o processo de desenvolvimento e não apenas o produto final.	Verificação do domínio das técnicas e atividades de forma objetiva e mensurável. Ênfase nos resultados visíveis e tangíveis.	Vários meios/ formas são viáveis (interrelações entre aspectos teóricos e práticos). Conferência se o aluno saiu da síntese (aparência) e chegou à síntese (essência).

Fonte: Elaborada pela autora com base em Barbosa A. M. (2008), Barbosa (2012, 2014, 2015), Iavelberg (2009), Saviani (2007, 2013), Libâneo (1992), Fonseca da Silva (2024), Schlichta (2021) e Silva e Araújo (2007).

Considerando que os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são oriundos de manutenções e de conversões de questões educacionais, estéticas, sociais, culturais e econômicas diversas, há tanto ressignificações quanto certas conservações entre aspectos teórico-metodológicos para essa área do conhecimento em tendências pedagógicas atuais (ARSLAN & IAVELBERG, 2006). Ou seja, alguns aspectos das tendências pedagógicas gerais (Tradicional, Nova e Tecnicista) ainda permanecem no ensino de Arte de modo “atualizado”, e a PHC continua ativa em paralelo com as tendências pedagógicas específicas, as quais surgiram nas últimas décadas: Abordagem Triangular, Cultura Visual, Estética do Cotidiano e A/R/Tografia.

### **TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DE ARTE (ABORDAGEM TRIANGULAR, CULTURA VISUAL, ESTÉTICA DO COTIDIANO E A/R/TOGRAFIA)**

Entre as tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte, a mais conhecida pelos professores é a Abordagem Triangular. Essa abordagem foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, em meados dos anos de 1980, com base em uma proposta para o ensino de Arte que surgiu nos EUA: o DBAE (*Discipline based in Art Education*), a qual tem por referência disciplinas (Estética, História da Arte, Crítica de Arte e Fazer artístico). O processo de sistematização ocorreu no “Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), mas cujo processo se iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época, no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983” (BARBOSA, 2014, p. 26).

Essa proposta metodológica, baseada em ações (fazer-ler-contextualizar) e não em disciplinas, está em consonância com as condições da pós-modernidade e suas características estéticas e culturais, assim como carrega em seu bojo concepções do Construtivismo e do Multiculturalismo<sup>3</sup>, além de tentar abrigar as qualidades das Pedagogias Tradicional e Nova. Nessa perspectiva pedagógica, o ensino de Arte deve proporcionar conhecimentos históricos, teóricos e estéticos sobre história (s) da (s) Arte (s), assim como explorar técnicas artísticas e materiais diversos (FERRAZ & FUSARI, 2018; BARBOSA A. M., 2008; BARBOSA, 2014; IAVELBERG, 2009).

Essa abordagem consiste em três momentos/ações não necessariamente lineares: contextualizar, ler/interpretar e fazer/produzir. A seguir, pode-se ver melhor o que abarca cada um deles:

A contextualização propõe que se contextualize a obra de arte não só pela via histórica, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. A leitura da obra de arte (que recentemente tem sido chamada de apreciação) propõe uma leitura do mundo e de nós neste mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural. É bom lembrar que não existe, segundo Umberto Eco, uma interpretação correta. O que existe são interpretações mais ou menos

---

<sup>3</sup> No que se refere ao âmbito educativo, o currículo precisa ter como objetivo confrontar aspectos relativos a raça, gênero, sexualidade e práticas colonialistas, visando promover uma visão crítica dos sistemas sociais e culturais (BARBOSA A. M., 2008).

adequadas, mais ou menos relacionadas com o objeto a ser interpretado, pois qualquer obra é aberta a diversas interpretações e depende muito do ponto de vista, do ponto de largada do leitor/espectador (BARBOSA A. M., 2008, p. 144).

No que tange ao fazer artístico, muitas práticas pedagógicas envolveram/envolvem a releitura. Todavia, Ana Mae Barbosa (2014) afirma que, no livro “*Imagem no Ensino da Arte*”, no qual explicou em que consistia a Metodologia Triangular, alterada para Proposta Triangular e mais recentemente para Abordagem Triangular, nunca utilizou a palavra releitura, embora esse termo aparecesse nas legendas das atividades produzidas pelas crianças. Recentemente, na edição atual do livro, a autora substituiu a palavra releitura por interpretação.

Mas, o que significa releitura? Basicamente é ler novamente, reler, reinterpretar. Cabe aqui diferenciar cópia de releitura no processo do fazer artístico. A cópia apresenta uma espécie de “[...] aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução” (PILLAR, 2006, p. 14).

Nota-se, portanto, que nem tudo que é feito nas escolas, em nome da releitura, se trata, de fato, de uma interpretação e/ou recriação, com possibilidades de expressão. Enquanto recurso didático/metodológico, no processo de releitura, Barbosa A. A. (2008) esclarece que o aluno pode *citar e/ou se apropriar*. Na *citação*, não existe referência direta a uma obra, pode ser um modo de trabalhar do artista, uma cor mais comum utilizada por ele ou de uma obra específica, enquanto na *apropriação*, há a inclusão de obras da História da Arte no próprio trabalho realizado, por meio de deslocamento do local de origem e/ou de construção de outra imagem, ou seja, a obra fica contida no trabalho, seja na íntegra ou de forma desconstruída.

Na concepção da Abordagem triangular, o ensino de arte tem como objetivos apontar a identificação cultural, a expressão pessoal e o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da capacidade crítica, assim como compreender a realidade analisada, com o propósito de modificá-la (BARBOSA, 2012). Enfim, a Abordagem Triangular, desde os anos de 1980, vem ocupando um lugar central no ensino de Arte das escolas, presente inclusive, de formas ressignificadas em documentos curriculares. E, convivendo com essa tendência, há outras, entre elas, a Cultura Visual.

A Cultura Visual, como campo de conhecimento interdisciplinar, não tem uma origem exata, mas é oriunda da ampliação da visualidade no mundo a partir da segunda metade do século XX, com pesquisas presentes principalmente nos EUA, nos anos de 1980, a partir dos Estudos Culturais em meio às abordagens Pós-Modernas e Pós-Estruturalistas. No campo do ensino de arte, o autor espanhol Fernando Hernandez se destaca. A cultura visual é compreendida como algo que está em mutação constante, sempre “[...] em diálogo com as novas posições políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos, artefatos e meios que afetam nossos modos de ver e ser visto, ou seja, as visualidades do nosso entorno e aquelas que criamos” (OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2015, p. 91).

Nessa perspectiva, o ensino de Arte deixa de trabalhar apenas com obras de Arte já consagradas como tal (e, quando estas são abordadas, deve-se repensar as narrativas do passado)

e gera a possibilidade de abordar os *artefatos visuais* diversos por meio de mundos intermediáticos e de experiências visuais cotidianas, que concentram poder de representação, subjetivação, assim como múltiplas camadas de significação: imagens de publicidade, filmes, vídeos, meio urbano e até mesmo exposições artísticas. Tal tendência também precisa ser compreendida como prática pedagógica dinâmica e provisória, em contínua transformação, visto que a sua base de conhecimentos não é estável e/ou delimitada. A Cultura Visual propõe, também, os deslocamentos teóricos do cânone oficial e a transgressão de fronteiras conceituais, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas (HERNÁNDEZ, 2000; OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2015). Nesse sentido, as pedagogias da cultura visual:

- não se organizam apenas a partir de práticas focadas em nomes/biografias de indivíduos/artistas, obras, artefatos e acontecimentos, mas principalmente, se orientam para os usos e significados culturais dessas produções e suas relações sociais;
- não se preocupam apenas com o sentido estético de uma obra ou artefato, mas buscam compreender seus significados considerando o momento histórico e o contexto da cultura que o produziu;
- não tratam imagens e artefatos visuais como códigos a serem decifrados, ou verdades a serem reveladas, mas como modos de pensar construídos a partir de interpretações que representam diferentes posições, contradições e afetos que envolvem agentes na busca de significados;
- abordam as imagens como representações sociais, de modo transdisciplinar, estabelecendo relações interculturais que favoreçam o olhar e compreensão críticos;
- examinam e discutem temas e ideias tais como “mudança”, “diferença”, “identidade”, questionando como essas concepções afetam alunos, professores e suas práticas pedagógicas;
- destacam a importância de uma visão pluralista que aborde artefatos culturais a partir de múltiplas perspectivas teóricas (OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2015, p. 99).

Em síntese, os adeptos da Cultura Visual precisam ensinar sobre a visualidade contemporânea, incluindo variados artefatos visuais e culturais que nos circundam, e suas camadas multirreferenciais, e não apenas sobre “história da arte”. Essa ampliação poderá gerar debates sobre raça/etnia, gênero e demais aspectos sociais, visto que os significados não são fixos e muitas concepções de arte, cultura e sociedade estão sendo revistas na pós-modernidade. Vale ressaltar que a Abordagem Triangular<sup>4</sup> pode ser utilizada como um encaminhamento metodológico possível.

Já a Estética do Cotidiano foi apresentada no Brasil, pensando no Ensino de Arte, por Ivone Richter, a partir da sua tese de doutorado nos anos 2000. Tem por base princípios da filosofia oriental tradicional japonesa, chinesa, taoísta e zen-budista, assim como a ocidental (Heidegger, Dewey e Wittgenstein), se destacando Dewey, com a perspectiva de não dissociação entre arte e vida (HAUBERT, 2023). Essa tendência busca revisar a hierarquia entre Arte Erudita e Arte Popular. Também prioriza a valorização da interculturalidade e dos “fazeres especiais” (elementos criados com intenção estética no nosso dia a dia). Sendo a estética, nessa perspectiva, compreendida como uma “processualidade” e formas de “existencialização” e não como a tradicional associação da estética ao “belo” (RICHTER, 2000).

---

<sup>4</sup> Ver livro nas referências de Barbosa e Cunha (2010).

Nessa tendência pedagógica, a noção tradicional de arte é substituída pelo valor estético atribuído por determinada cultura e/ou pelas subjetividades dos sujeitos que se relacionam com objetos e/ou atividades oriundas da vida comum. Diante dessa perspectiva, a “[...] estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação” (RICHTER, 2000, p. 8).

Um dos princípios da Estética do Cotidiano no ensino de arte é a ampliação do conceito de arte, que passa de um viés mais restrito e excludente (“belas artes” e “arte erudita”) para um sentido alargado de experiência estética, o que gera a inclusão das denominadas “artes menores”, “artes populares”, “folclore” e “artesanato”. E a noção de “fazer especial” é incorporada no ensino, abrindo os horizontes do que é e do que não é Arte, gerando a possibilidade de inclusão de artefatos diversos produzidos por diferentes culturas, os quais muitas vezes não tinham intenção estética e/ou artística consciente durante a sua confecção (RICHTER, 2000). Segundo essa autora, é preciso

[...] estabelecer limites ao relativismo cultural, buscando-se articular os valores universais com as especificidades culturais. Esta postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas das mais diversas culturas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, e não descuida de oportunizar o conhecimento e o domínio dos códigos que lideraram a arte ocidental até o século XX, mas relativizando-os em suas devidas proporções perante o acervo cultural de toda a humanidade (RICHTER, 2000, p. 15).

Em síntese, na Estética do Cotidiano, há um deslocamento da noção de arte tradicionalmente aceita para uma visão mais abrangente que inclui as ditas “artes menores” e “artes populares”, entre elas, destaca-se o artesanato como “fazer especial”, gerando experiências estéticas diversas. Essa tendência pedagógica está em consonância com a lógica pós-moderna na qual está cada vez mais difícil definir o que é ou não arte.

Por fim, a outra tendência pedagógica contemporânea é a A/R/Tografia<sup>5</sup>. Ela foi criada por Rita Irwin, no Canadá, em 2004. A expressão significa *Artist/Researcher/Teacher* (Artista, Pesquisador e Professor) e busca uma integração desses três aspectos de modo indissociável. De acordo com Dias e Irwin (2013), refere-se ao exercício das três funções desenvolvidas pela mesma pessoa e tem como base os princípios filosóficos de Aristóteles para interpretar a experiência: saber (*theoria*), prática (*praxis*) e criação (*poesis*).

A A/R/Tografia<sup>6</sup> tem como embasamento teórico as concepções epistemológicas oriundas da Fenomenologia, do Estruturalismo e do Pós-estruturalismo (DIAS & IRWIN, 2013). Sendo que muitas pesquisas dessa vertente utilizam o pensamento filosófico de Gilles Deleuze, em especial o conceito de rizoma “[...] sistema epistemológico onde não há raízes fixas, provocando um pensamento de múltiplas conexões” (IRWIN, 2016, p. 6).

---

<sup>5</sup> “A A/r/tografia se distingue de outras formas de arte e de pesquisas baseadas em arte porque além do artístico enfatiza também o educador” (IRWIN, 2016, p. 9). No entanto, ela é uma forma de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) oriunda das pesquisas de Elliot Eisner (EUA) entre 1970 e 1980.

<sup>6</sup> Há várias publicações relacionadas ao tema no *site* <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>.

Permite uma metodologia fluida, com liberdade criativa, sem etapas rígidas e cada um pode criar os próprios caminhos para trilhar, pois a A/R/Tografia é livre, adaptável. Se trata, portanto, de uma metodologia cujo conhecimento pode derivar da experiência, tendo por referência o ponto de vista daqueles que a vivenciam. Permeando todo o processo, há a criatividade, que pode gerar *insights* inovadores, incentivando novos modos de pensar e de interpretar questões teóricas, práticas artísticas e/ou educacionais. Existe uma valorização do processo e da construção de conhecimentos (DIAS & IRWIN, 2013; IRWIN, 2016).

Como os artistas não criam no vazio, a A/R/Tografia é uma Pesquisa Viva, visto que abre caminhos para a interpretação das experiências, das memórias e das vidas dos professores, artistas e pesquisadores com os quais estão interconectados, e isso também gera temas e formas de pesquisa (DIAS & IRWIN, 2013). Sendo assim, os conteúdos, as metodologias e a avaliação dentro dessa “tendência pedagógica” não estão fechados e dependem diretamente do próprio professor/artista/pesquisador, assim como dos diferentes públicos com os quais se dará o processo de ensino e aprendizagem (DIAS & IRWIN, 2013; IRWIN, 2016).

Em síntese, essa perspectiva tem como intuito “[...] cartografar e documentar artisticamente a experiência de aprender arte [...]” (OLIVEIRA & HERNANDEZ, 2015, p. 11-12). Assim, os processos, as subjetividades, a liberdade metodológica e os conteúdos para o ensino de Arte não são formatados previamente, mas sim criados/construídos pelos A/R/Tográficos conforme as “situações/relações” se apresentam.

Destaca-se que essas tendências pedagógicas específicas para o ensino de arte, excetuando a Abordagem triangular, nem sempre são apresentadas dessa forma pelos autores das áreas. Cada qual apresenta um conjunto de aspectos teórico-metodológicos, que mostram tanto particularidades quanto similaridades que, por vezes, complementam umas as outras.

Para melhor entendimento, elaborou-se a Tabela 2, na qual se apresenta um resumo das características principais com relação às tendências pedagógicas específicas para o ensino de arte que estão em voga na contemporaneidade com os mesmos itens do anterior para fins comparativos.

Tabela 2. Síntese das Tendências Pedagógicas no Ensino de Arte (específicas)

	Abordagem Triangular	Cultura Visual	Estética do Cotidiano	A/R/Tografia
<b>Origens</b>	Foi sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1987 no MAC/USP, a partir da DBAE ( <i>Discipline Based Art Education</i> ) que prevê os seguintes componentes curriculares: história da arte, crítica, estética e produção (EUA).	Emerge no final dos anos 80 como desdobramentos dos Estudos Culturais, principalmente nos EUA, visando ressignificar a visualidade em geral, com ênfase na contemporânea, tratando-a como construções sociais e culturais.	Tem dupla linhagem genealógica: filosofia ocidental (Heidegger, Dewey e Wittgenstein) e filosofia oriental tradicional japonesa, chinesa, taoísta e zen-budista. No Brasil, Ivone Richter populariza o conceito nos anos 2000, a partir da sua tese de doutorado.	Concebida em 2004 por Rita Irwin, no Canadá, com base na Pesquisa Educacional Baseada em Arte de Elliot Eisner nos anos 70 e 80 nos EUA.  A/R/Tografia é uma metáfora para: <i>artist</i> (artista), <i>researcher</i> (pesquisador), <i>teacher</i> (professor).
<b>Teóricos</b>	Ana Mae Barbosa	Fernando Hernández	Ivone M. Richter	Rita Irwin Belidson Dias
<b>Aspectos teóricos</b>	Construtivismo, interacionismo, multiculturalismo e pós-modernismo;  Busca incorporar qualidades das Pedagogias Tradicional e Nova, assim como introduzir aspectos mais realistas e críticos.	Estudos Culturais que carrega em seu bojo o Pós-Estruturalismo e o Pós-Modernismo.  Cruza e transcende diferentes disciplinas: história da arte, cinema, literatura etc.	Multiculturalismo crítico e Interculturalidade;  Visão antropológica e sociológica do ensino de Arte;  Visa ampliar o conceito de estética revendo a hierarquia entre a arte erudita e as “artes menores” ou “artes populares”.	Fenomenologia, Estruturalismo e Pós-Estruturalismo.  Busca compreender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista daqueles que a vivem integrando os papéis de professor, artista e pesquisador.

	<b>Abordagem Triangular</b>	<b>Cultura Visual</b>	<b>Estética do Cotidiano</b>	<b>A/R/Tografia</b>
<b>Objetivos do ensino de Arte</b>	<p>Conhecer as diferentes realidades culturais e artísticas (estilos, períodos etc.);</p> <p>Possibilitar o desenvolvimento individual, assim como gerar identificação cultural;</p> <p>Desenvolver capacidade crítica, imaginação e percepção.</p>	<p>Analisar criticamente a visualidade contemporânea como um todo e não apenas as imagens da “História da Arte”;</p> <p>Compreender os múltiplos significados que os artefatos visuais podem apresentar (políticos, sociais, econômicos etc.)</p>	<p>Valorizar o contexto social e cultural do aluno;</p> <p>Revisar os conceitos de Arte popular, Arte Erudita e Artesanato;</p> <p>Explorar as experiências cotidianas, os fazeres /saberes locais.</p>	<p>Valorizar os processos e formas de produzir o conhecimento tendo por base a experiência artística, estética e investigativa;</p> <p>Ampliar a criatividade e impulsionar a subjetividade no processo de ensino e aprendizagem de Arte.</p>
<b>Conteúdos de Arte</b>	<p>Os conteúdos de arte devem considerar o multiculturalismo e a(s) história(s) da arte, de modo contextualizado, assim como a análise da visualidade contemporânea.</p> <p>É necessária a experimentação artística envolvendo diferentes técnicas e materiais.</p>	<p>Imagens, artísticas ou não, são tratadas como artefatos visuais e culturais, sendo assim, são passíveis de diversas interpretações históricas, sociais e culturais;</p> <p>Quaisquer elementos da visualidade, contemporânea ou não, podem servir como conteúdo.</p>	<p>“Fazer especial” (trabalhos manuais / artesanatos com intenção estética de embelezar a realidade);</p> <p>Experiências cotidianas por meio da interculturalidade e de elementos do dia a dia (arquitetura, <i>design</i> etc.);</p> <p>Arte popular e os fazeres/saberes locais.</p>	<p>Os conteúdos podem variar amplamente, dependendo dos interesses, experiências e contextos específicos de cada professor/ artista / pesquisador e do público em que o processo de ensino e aprendizagem será realizado. Não há predefinições, mas o fazer artístico costuma permear todo o processo.</p>

	<b>Abordagem Triangular</b>	<b>Cultura Visual</b>	<b>Estética do Cotidiano</b>	<b>A/R/Tografia</b>
<b>Aspectos metodológicos</b>	Essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em “ações” (sem ordem específica):  - fazer artístico (atividades práticas diversas) - leitura de imagem (interpretação visual, preferencialmente com embasamento teórico de análise) - contextualização histórica.	Uso de filmes, propagandas, imagens que os alunos veem todo dia, assim como obras de arte já consagradas, para analisar de modo crítico (como produções/construções de sentidos sobre gênero, diversidade étnico-racial, classe social etc.).  Projetos de pesquisa; Abordagem triangular pode ser utilizada.	Conhecer/ entrevistar a comunidade local;  Considerar os saberes dos alunos (culinária, artesanato, jardinagem etc.), suas diferentes etnias e demais objetos produzidos pela comunidade com intenção estética, e explorar esses elementos de modos diversos: projetos de pesquisa, oficinas etc.	Não há predefinições. O professor organiza/ cria metodologias alternativas, cuja base recai em experimentações artísticas/estéticas (pode ser considerado um processo de criação em arte);  Uso de métodos artísticos e de pesquisa múltiplos para explorar questões relacionadas à prática pedagógica.
<b>Papel do professor</b>	“Mediador” de conhecimentos e estimulador da criatividade.	Fomentador e articulador da interpretação crítica, social e cultural das visualidades existentes.	Conscientizador e impulsionador da sensibilidade estética, principalmente em relação aos objetos do cotidiano.	Catalisador dos processos colaborativos, envolvendo as próprias experiências investigativas / artísticas / docentes e as dos demais.
<b>Avaliação</b>	Portfólio, análise de imagens, produção artística e textual etc. Avaliar como o estudante se relaciona/se apropria das três dimensões.	Principalmente análise/ interpretação de imagens.  Verificar se houve uma interpretação crítica da realidade.	Portfólio. Valorização das experiências subjetivas, da diversidade e da interpretação pessoal da estética no cotidiano.	Autoavaliação: cartografias, portfólio, ensaios visuais etc.  Busca capturar a experiência holística na interseção das três áreas.

Fonte: Elaboração própria com base em Barbosa A. M. (2008), Barbosa (2014), Barbosa e Cunha (2010), Oliveira e Hernandez (2015), Hernandez (2000), Haubert (2023), Richter (2000), Dias e Irwin (2013) e Irwin (2016).

Destaca-se que essas tendências se inter-relacionam e/ou se complementam no ensino de Arte contemporaneamente e aparecem, direta ou indiretamente, em documentos curriculares orientadores, nas pesquisas de diversos autores da área e nas práticas pedagógicas dos professores de Arte, seja do espaço formal, informal, na educação básica ou na superior.

As Tabelas 1 e 2 mostram os principais aspectos de diferentes concepções pedagógicas para o ensino de arte, todavia deve-se estar ciente de que é uma versão genérica e que não visa a esgotar a complexidade das teorias que cada uma comporta. Ainda assim, elas são apresentadas dessa forma com fins didáticos, pois, ao proporcionar uma visão panorâmica delas, pode-se facilitar possíveis comparações. Além disso, autores de referência são indicados nos próprios “quadros-sínteses”, assim como no final do artigo para quem quiser aprofundar seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, considera-se que durante os três grandes períodos do ensino de Arte no Brasil: Pré-Modernista, Modernismo e Pós-Modernismo, houve, e ainda há, diversas tendências pedagógicas, sejam elas da educação em geral, que também abrangem o ensino de Arte, ou específicas para essa área do conhecimento, as quais por vezes se pretendem exclusivas e outras se inter-relacionam e convivem no cotidiano escolar.

Considerando as tendências pedagógicas gerais (Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista e Histórico-Crítica), observou-se que as três primeiras são não críticas, ou seja, visam à reprodução/manutenção da sociedade, embora com propostas teórico-metodológicas para o ensino de Arte distintas: Pedagogia Tradicional: arte como técnica e valorização do produto final, sendo a cópia e a memorização as bases do ensino e da aprendizagem; Pedagogia Nova: livre-expressão, “deixar fazer” e o não direcionamento dominam a concepção que valoriza mais o processo psicológico do que os conteúdos; e a Pedagogia Tecnicista: que visava a modelar comportamentos e a priorizar o ensino de técnicas com um viés mecanicista por meio de manuais e de aspectos autoinstrucionais. Embora tais tendências pareçam superadas, ainda há resquícios delas nas escolas, sendo o mais comum a noção de que “arte não se ensina”, advinda do escolanovismo.

Já a PHC continua vigente, tem viés crítico, e vem se ampliando no ensino de Arte. Esta tem caráter transformador da sociedade e se relaciona à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e ao aprimoramento dos sentidos humanos. Busca a “ressureição dos mortos”, tal como disse Newton Duarte (2016) em seu livro sobre os conteúdos escolares, criticando as pedagogias do “aprender a aprender” que estão em alta nos documentos curriculares atuais, por exemplo, a BNCC, e no discurso de muitos pesquisadores da área da formação docente e do ensino de Arte no Brasil nas últimas décadas.

No que tange às tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte (Abordagem triangular, Cultura Visual, Estética do Cotidiano e A/R/Tografia), percebeu-se que a primeira por meio do contextualizar, ler/interpretar e fazer artístico, revolucionou o ensino dessa área do

conhecimento, sendo muito forte ainda hoje nas escolas. Já a Cultura Visual e a Estética do Cotidiano vêm ganhando espaço, pois buscam ampliação das noções tradicionais de arte e abrem espaço para os “artefatos visuais e culturais”, os “fazeres especiais”, ampliando o que pode ser considerado relevante no ensino de Arte com o intuito de abranger a visualidade contemporânea (propagandas, filmes etc.) e a revisão da hierarquia entre Arte Erudita e Arte Popular. Buscam, cada qual a sua maneira, integrar arte e vida em seus múltiplos aspectos. Enquanto a A/R/Tografia, ao interrelacionar o artista, o professor e o pesquisador, valoriza a criatividade e as experiências, permitindo incontáveis formatos metodológicos e conteúdos para o ensino. Vale ressaltar que todas elas se identificam com perspectivas teóricas pós-modernas, as quais não apresentam uma ideologia coesa/única, mas pretendem desafiar/questionar as concepções antigas, entre elas, as de ensino de Arte.

Enfim, cada uma das tendências pedagógicas apresentadas carrega em seu bojo uma complexidade teórica e metodológica e prevê desdobramentos distintos, por vezes entrecruzados, de ensino de arte nas escolas.

Sendo assim, destaca-se que não se teve a pretensão de esgotar alguma delas, mas sim de apresentar sínteses que podem possibilitar a identificação inicial de quais caminhos cada uma seguiu e/ou segue para compreender a diversidade de vias que o ensino de arte trilhou ou está trilhando.

## REFERÊNCIAS

- Alvarenga, V. M., & Fonseca da Silva, M. C. R. (jul.-set., 2018). Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei n. 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 43(3), pp. 1009-1030.
- Arslan, Luciana Mourão, & Iavelberg, Rosa. (2006). *Ensino de Arte*. São Paulo: Thompson.
- Barbosa, A. M. (org.). (2008). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Amália Tavares Bastos. (2008). Releitura, citação, apropriação ou quê? In Barbosa, A. M. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. (2. ed. pp. 143-149). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae, & Cunha, Fernanda Pereira da (org.). (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2012). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez.
- Dias, B., & Irwin, R. (org.). (2013). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

- Duarte, Newton. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas, Autores Associados.
- Ferraz, M. H. T., & Fusari, M. F. R. (2018). *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 3. ed. ampliada e revisada. São Paulo: Cortez.
- Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa. (2024). Aula 8: Conteúdo e prática do ensino de artes para os anos iniciais do ensino fundamental. *Histedbr*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=dHaJ8fpJwDc>
- Haubert, L. (jan.-dez., 2023). John Dewey e as raízes da estética do cotidiano. *Revista de Filosofia Centro de Estudos de Pragmatismo*, São Paulo, 24(1), pp. 1-10.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitofilosofia/article/view/61338/42258>
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Iavelberg, R. (2009). *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Irwin, R. (2016). A/R/TOGRAFIA: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, 14(1). 10.33871/19805071.2016.14.1.1907  
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1907>
- Libâneo, José Carlos. (1992). Tendências pedagógicas na prática escolar. In Libâneo, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. (Cap. 1). São Paulo: Loyola. [https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf)
- Moreira, W. (2º sem., 2004). Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, 1(1).
- Oliveira, M. O., & Hernandez, F. (2015). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Pillar, Analice Dutra. (2006). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Pimentel, L. G., & Magalhães, A. D. T. V. (2018). Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, 5(2). 10.22456/2357-9854.83234
- Richter, I. M. (2000). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Schlichta, Consuelo. (2021). Os conteúdos escolares de arte à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: por que os clássicos na escola? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPG/UFES, Vitória, ES, 18, 23(54), pp.54-70. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37862/24934>

Silva, Everson Melquiades Araújo, & Araújo, Clarissa Martins de. (2007). Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira. In: *30ª Reunião Anual da Anped*, Caxambú, MG. GE01 – Educação e Arte [...].

Subtil, Maria José Dozza. (set.-dez. 2012). A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, 12(30). <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>

---

\* Os autores declaram que não há conflito de interesse.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.